

61 tesis sobre sociología de la educación de Pierre Bourdieu. Coda: la enseñanza de las humanidades, o por una sociología clínica de la educación¹

61 theses on the sociology of education of Pierre Bourdieu.
Coda: the teaching of the humanities, or in favor
of a clinical sociology of education

Manuel GONZÁLEZ DE ÁVILA
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Este texto resume las principales tesis de sociología de la educación contenidas en la obra de Pierre Bourdieu, las articula entre sí y las hace converger hacia una descripción de las debilidades, pero también de las posibilidades, de la enseñanza de las humanidades. Aunque situándolas sucintamente en su contexto histórico, social, económico y político, la Francia de los años 60 del siglo XX y hasta su entrada en el XXI, el punto de vista desde el que aquí son consideradas dichas tesis es predominantemente antropológico, generalizador.

PALABRAS CLAVE: educación; arbitrariedad cultural; violencia simbólica; conformismo; reproducción social; cambio social; humanidades.

ABSTRACT

This paper summarizes the main theses of sociology of education contained in the work of Pierre Bourdieu, articulates them and does them converge towards a description of the weaknesses, but also of the possibilities of teaching humanities. Although placing them briefly in their historical, social, economic and political context, France in the sixties of the twentieth century and until its entry into the twenty-first, they are considered from a predominantly anthropological, generalizing point of view.

KEY WORDS: education; cultural arbitrariness; symbolic violence; conformism; social reproduction; social change; humanities.

Recibido: 30/06/2017
Revisado: 04/08/2017
Aceptado: 30/09/2017

0. INTRODUCCIÓN

El objeto de esta sociología de la educación es el sistema de enseñanza francés anterior a la ola neoliberal, un sistema estatal, centralizado, homogéneo y de vocación republicana.

Las tesis que siguen deben considerarse en tanto constructos sociológicos, diversamente relacionados con la experiencia concreta de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, institutos y universidades franceses.

¹ Este texto se inscribe dentro del proyecto *Inscripciones literarias de la ciencia. Lenguaje, ciencia y epistemología* (FFI2014-53165-P), Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento.

Dicho esto, se las ha considerado fundamentalmente desde una perspectiva antropológica y formulado así en su más amplia generalidad posible, con el objeto de que destaquen en ellas su alcance teórico, su poder heurístico y su capacidad para servir como patrón relacional y comparativo.

Las tesis recopiladas responden además a momentos diferentes del trabajo sociológico de Pierre Bourdieu sobre la educación, un trabajo que se extiende a lo largo de cuatro décadas. Las últimas de entre ellas se ocupan específicamente de las humanidades, y tienen que ver con nuestro presente cercano y con los debates en curso sobre el modo de organizar racionalmente tales estudios, condición de posibilidad de la defensa de su necesidad y de su utilidad sociales.

Aunque todas las tesis de este compendio se encuentran estrechamente entrelazadas, las hemos agrupado bajo siete epígrafes para orientar su lectura.

Al final del artículo se encontrará una bibliografía que, a falta de ser exhaustiva –los análisis de la educación y del sistema de enseñanza, fundamentales para una sociología general, se hallan presentes en casi todas las obras del autor–, referencia las principales monografías y artículos de Pierre Bourdieu sobre este asunto.

1. ENSEÑANZA, ARBITRARIEDAD CULTURAL Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

1.1. La enseñanza está estrechamente relacionada con las relaciones entre las clases sociales.

1.2. Las relaciones entre las clases se basan, entre otras cosas, en la violencia simbólica, parte de una teoría general de la violencia. La violencia simbólica consiste en la imposición de determinadas relaciones de sentido (significaciones) como legítimas, y en el disimulo de las relaciones de fuerza (de las luchas y los conflictos) que se hallan en el fundamento de las relaciones de sentido.

1.3. Toda acción pedagógica es violencia simbólica, y por tanto violencia social, porque es la imposición por un poder arbitrario de una cultura arbitraria, que expresa los intereses (materiales y simbólicos) de los grupos y clases dominantes.

1.4. Toda acción pedagógica es violencia simbólica porque esa cultura arbitraria es la de una clase o clases dominantes, y excluye otras culturas posibles, de otros grupos y clases. En otras palabras, toda educación es etnocéntrica.

1.5. La cultura que se enseña nunca es necesaria, física o metafísicamente, pues no dispone de legitimación absoluta: no hay instancia de legitimación de la legitimidad cultural.

1.6. La cultura que se enseña resulta, en cambio, sociológicamente necesaria: debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto.

1.7. El sistema de enseñanza tiene como misión la reproducción cultural, y la reproducción cultural tiene como función la reproducción social, entendida como la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases y los grupos sociales.

1.8. Porque el sistema de enseñanza reproduce la cultura legítima, y porque la cultura legítima a su vez tiende a reproducir la estructura social, el sistema de enseñanza es una apuesta vital para toda sociedad, que se somete a sí misma a una permanente reforma educativa, y a un incesante debate sobre la permanente reforma educativa.

1.9. Es imposible separar la enseñanza de la violencia: una enseñanza sin violencia es un falso mito idealista, ya que el sistema de enseñanza detenta el monopolio de la violencia simbólica legítima.

1.10. La acción del sistema de enseñanza implica necesariamente la autoridad pedagógica (el poder simbólico de los docentes) y la autonomía de la instancia encargada de ejercerla (la independencia relativa e ideal del sistema de enseñanza respecto del resto de los campos sociales, y en primer lugar del político, del económico, del religioso, etc.).

1.11. Solo gracias a la autoridad pedagógica y a la autonomía de la instancia encargada de ejercerla es posible ocultar las relaciones de fuerza que subyacen en el sistema de enseñanza, y legitimar la violencia pedagógica que se ejerce en él.

1.12. Solo gracias a la autoridad pedagógica y a la autonomía de la instancia encargada de ejercerla puede producirse la difusión de una ideología dominante de la cultura legítima como única cultura auténtica, esto es como cultura universal.

2. EL TRABAJO PEDAGÓGICO

2.1. El trabajo pedagógico inculca un *habitus* secundario sobre el *habitus* primario, de clase o de grupo, que todo sujeto posee –o más bien por el que es poseído–.

2.2. El *habitus* se define como un conjunto de modos sociales de ser y de hacer; el *habitus* contiene los principios a través de los cuales el sujeto percibe y evalúa el mundo social en el que actúa; el *habitus* vendría a ser la gramática de sus prácticas.

2.3. La educación, que propende a implantar un *habitus* específico en los alumnos, constituye así una genealogía empírica de la conciencia.

2.4. El *habitus* secundario inculcado por la pedagogía se caracteriza por ser durable (se mantiene toda la vida, aun con modificaciones parciales), transponible (se manifiesta en múltiples ámbitos diferentes: en el trabajo, el ocio, la alimentación, la cultura, la indumentaria, etc.) y exhaustivo (reproduce lo más completamente posible, en las prácticas que engendra, los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o de una clase).

2.5. El *habitus* es así el factor de «coherencia» interna y externa del sujeto, y de su integración en la clase o en el grupo.

2.6. Los *habitus* están más o menos cercanos, según la clase o el grupo al que se pertenece, a la arbitrariedad cultural enseñada, lo cual facilita o dificulta el aprendizaje de esa arbitrariedad cultural.

2.7. El trabajo pedagógico transmite sobre todo, más que el saber práctico sobre las cosas, el dominio lógico y simbólico de las operaciones abstractas, y en particular el lenguaje culto y la relación del sujeto con el lenguaje culto.

2.8. La cultura y el lenguaje culto son un monopolio de clase, aun cuando parezcan universales; tal monopolio nace de una relación de familiaridad con la cultura legítima.

2.9. El monopolio de clase sobre la cultura y el lenguaje cultivado es denegado y ocultado socialmente mediante estrategias como la de la «mitificación del don natural» (según la cual habría gentes congénitamente capacitadas para la cultura, y otras incapacitadas), la del «racismo de la inteligencia» (que segrega a los estudiantes distribuyéndolos en «disciplinas para listos» y en «disciplinas para tontos»), y la de la «ideología del mérito personal» (cuando el mérito suele estar asociado al carácter permanente y acumulativo de las ventajas de partida de las que disfrutaban los alumnos de las clases privilegiadas).

2.10. Entre las variables que condicionan la selección y el éxito escolar se encuentran:

2.10.1. El origen social, que determina las elecciones de carrera (escoger ciencias o letras, estudios teóricos o técnicos etc.).

2.10.2. El capital lingüístico y cultural heredado, que además lleva incorporado el saber necesario para su explotación y rentabilización en el mercado académico.

2.10.3. El *ethos* de clase, que orienta la evaluación de los conocimientos del alumno al evaluarse favorable o desfavorablemente su apariencia, sus maneras, sus actitudes corporales, sus modos de vestir, etc.

2.11. En consecuencia, el sistema de enseñanza tiende a consolidar las desigualdades de nivel social constituyéndolas en desigualdades de nivel escolar. Y sin embargo, la mayoría de las teorías de la educación practican la «indiferencia a las diferencias de clase»; incluso lo hacen aquellas teorías aparentemente más críticas que impugnan globalmente la «represión» o la «frustración» provocadas por el sistema de enseñanza.

2.12. En realidad, el sistema de enseñanza es intrínsecamente ambivalente, porque oscila entre sus ideales universales y la consagración de la desigualdad social: trata de proporcionar la misma educación para todos y en las mismas condiciones, pero ratifica el privilegio y lo arbitrario.

3. EL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y LA REPRODUCCIÓN DEL ORDEN SOCIAL

3.1. El sistema de enseñanza es el principal instrumento para la construcción de la realidad social y de la visión que de ella se tiene. El sistema de enseñanza fabrica:

3.1.1. El poder simbólico, al imponer los criterios de reconocimiento del valor cultural y estético.

3.1.2. Las distintas *illusios* (ilusiones) que alimentan el poder simbólico, al fomentar la adhesión del alumnado a la propia enseñanza y, más allá de ella, al arte, a la literatura, etc.

3.1.3. Los consumidores conformes con la ortodoxia cultural, los sujetos ilusionados con el arte, la literatura, etc., y convencidos del poder simbólico de estos (y de su capacidad para participar en él).

3.2. El sistema de enseñanza elabora la sociodicea del mundo social, esto es su justificación y legitimación globales, casi teológicas, basadas en el saber teórico y en la habilidad retórica.

4. ENSEÑANZA, CONFORMISMO E INCONFORMISMO, POLÍTICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

4.1. A través de la sumisión a las disciplinas escolares y a las jerarquías culturales, el sistema de enseñanza infunde la disposición al respeto de las convenciones y de las jerarquías sociales: en otros términos, el conformismo político.

4.2. A través de prácticas textualistas, formalistas y retóricas como modos de relación con la cultura, el sistema de enseñanza impone el escolasticismo, es decir el conformismo epistemológico.

4.3. El inconformismo ante el sistema de enseñanza se halla siempre en posición de debilidad. Suele darse entre los estudiantes escasa resistencia contra la arbitrariedad, pues prima el fatalismo, la resignación y la interiorización de las sanciones escolares como adelantos de la subordinación y de la dominación futuras a las que la mayoría de aquellos estarán sometidos.

4.4. Tampoco abunda una resistencia entre el profesorado que supere la mera declaración verbal de intenciones reformadoras. Superarla exigiría practicar una crítica ilustrada de la propia crítica ilustrada de la institución escolar, hacer un ejercicio de autorreflexividad que trascendiera el mero voluntarismo moral o la simple política de buenas intenciones pedagógicas, tan fáciles de asumir como poco eficaces. En este punto la sociología podría ser de utilidad.

5. LA CRÍTICA SOCIOLÓGICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

5.1. La utilidad crítica de la sociología, en punto a la transformación de la enseñanza, procede de que la investigación sociológica lleva a cabo una negación de la denegación social de los vínculos entre enseñanza y clases sociales. Por ello mismo, la investigación sociológica produce un efecto a la vez de «trivialidad» (porque todo el mundo sabe que el éxito o el fracaso en las instituciones de enseñanza está en buena medida condicionado por el origen social de los alumnos) y de «sacrilegio» (porque es un conocimiento que se reprime o se silencia para garantizar las apariencias de neutralidad y de objetividad del sistema de enseñanza).

5.2. La sociología de la educación debe ayudar a contrarrestar este doble efecto de trivialidad y de sacrilegio provocado por lo que enuncia, para conseguir que se objetiven y se conozcan las desigualdades sociales de los alumnos ante el sistema de enseñanza y ante la cultura transmitida por el sistema de enseñanza.

5.3. Con todo, la sociología sostiene que no hay determinismo mecánico, ni individual ni colectivo, en la educación: el patrimonio cultural no favorece siempre o por igual a todos, y el sistema de enseñanza no es totalmente rígido ni monolítico en su funcionamiento, por lo que cabe una mejora, racional y realista, de la educación, basada en una pedagogía explícita y autoconsciente.

6. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

6.1. Para cambiar el sistema de enseñanza, es imprescindible aprovechar los momentos de crisis estructural en las relaciones entre aquel y la sociedad, por ejemplo cuando se da un desequilibrio entre la producción de titulados y las posibilidades sociales objetivas que abre o no abre el título académico (cuando los títulos académicos no valen nada por ser sobreabundantes)².

6.2. Con el mismo objetivo de favorecer la ruptura política, el sistema de enseñanza ha de difundir las experiencias de contestación y transformación del orden establecido, e intentar cambiar las estructuras cognitivas de los alumnos, reforzando la autonomía del orden simbólico, esto es su independencia parcial respecto de las condiciones sociales en las que surge y se implanta.

6.3. El sistema de enseñanza puede y debe participar activamente en los «debates» y «polémicas» sobre las «cuestiones públicas» que son, en realidad, luchas sobre el sentido del mundo social y sobre su devenir y su futuro, y que forman parte del devenir y del futuro de ese mundo.

6.4. A pesar de todas las dificultades a las que tiene que enfrentarse, el sistema de enseñanza sigue siendo la única vía de acceso a la cultura para las clases desfavorecidas, y por tanto el único instrumento disponible para una potencial democratización verdadera de la cultura.

7. UN CASO PARA UNA SOCIOLOGÍA CLÍNICA DE LA EDUCACIÓN: LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

7.1. Sociológicamente hablando, las humanidades destacan, de entrada, por el *ethos* específico que suelen exhibir sus representantes. Ese *ethos* se constituye en torno al disimulo de la

² Sin embargo, tal desequilibrio es flagrante en las sociedades europeas desde hace al menos veinte años, sin que haya provocado una puesta en cuestión radical del sistema de enseñanza por parte de quienes padecen sus perjuicios, los estudiantes y sus familias, a quienes además se les aconseja cínicamente, desde los poderes públicos, que sigan acumulando diploma tras diploma, para intentar resolver ilusoriamente la devaluación de la formación académica mediante más formación académica devaluada, lo cual no hace sino reforzar el círculo vicioso de su devaluación universal. Ello invita a pensar que la sociología necesita una nueva teoría de la dominación social que tome en cuenta el hecho constatado de que «crisis» no implica «revolución»; y a menudo, ya ni siquiera «contestación» (nota del compilador).

inconsistencia intelectual de sus disciplinas, a la compensatoria visión carismática de sí mismos y de los autores de los que se ocupan, al narcisismo desfalleciente y contrariado, al travestimiento en amor por el saber de cierta *libido dominandi*, a la sublimación del individualismo en el ideal de la meditación solitaria, al onirismo ideológico y al terrorismo conceptual de las exigencias maximalistas y puramente retóricas, que se satisfacen por el mero hecho de ser enunciadas, etc.

7.2. Sin embargo, a pesar de que resulta fácil criticar al sujeto de las humanidades, al humanista, en su estereotipia social, el mayor problema de las humanidades es científico y reside en su debilidad epistemológica, y en la falta de método de sus investigaciones.

7.3. Así, las humanidades no suelen, por ejemplo, ser capaces de comprender y de asumir la arbitrariedad de los objetos culturales y su contingencia, su incesante sucesión histórica: antes bien, prefieren esencializarlos y naturalizarlos, considerándolos eternos y necesarios (por ejemplo, un canon de obras maestras intangibles).

7.4. Además, las humanidades reemplazan con frecuencia la lógica del conocimiento riguroso de esos objetos históricos por el saber ordinario, e incluso por el «sentido común», proyectando preconcepciones y prejuicios sobre su significado e implicaciones, lo que constituye un fenómeno extremadamente peligroso para el estatuto y la función social de las disciplinas humanísticas.

7.5. Dicha explotación del saber ordinario y del sentido común las conduce a contentarse con una metodología sin método: domina en ellas el textualismo como ideología profesional legitimadora, es decir la creencia en que los textos, filosóficos o literarios, y también las obras artísticas, son autónomos y autosuficientes, y en que por ende basta con someterlos al «análisis interno», ahistórico y antisociológico, para dar cuenta suficiente de los mismos.

7.6. Semejante análisis interno está basado en un conjunto previsible de procedimientos retóricos, formalistas, abstractos y eufemísticos que abocan las humanidades al ensayismo, es decir a la estetización de sus objetos y a la fabricación sobre ellos de «efectos de estilo» antes que de conocimientos verificables y objetivables.

7.7. Como resultado lógico de todo lo anterior, la enseñanza de las humanidades muchas veces carece de contenido y de información, siendo puramente iniciática. De hecho, en las Facultades de Letras el trabajo propende a limitarse a la manipulación de palabras, una manipulación disfrazada de reinterpretación creativa de la cultura, o de comentario inspirado de las obras del canon, o de «antiacademicismo académico», etc.

7.8. La manipulación de palabras, el verbalismo, fomenta a la par la producción incesante de falsas novedades discursivas, de «modas intelectuales» que contribuyen a desarrollar la aludida imagen romántica de la labor humanística como creación libre e inspirada, y la rutinización efectiva de las prácticas docentes; lo cual agrava, circularmente, las consecuencias negativas de la falta de técnicas intelectuales específicas de las humanidades.

7.9. La única vía para corregir las mentadas dificultades es la necesaria autorreflexión de los especialistas en humanidades, la objetivación de su *ethos* y de sus finalidades científicas y políticas. La atención y la vigilancia deben ser esenciales para ellos: hay que conseguir que las humanidades se conviertan en «ciencia con conciencia», como desean serlo las disciplinas sociales (la antropología, la sociología, la historia, etc.).

7.10. Esa introducción de conciencia autorreflexiva y de vigilancia científica y política es tanto más capital para las humanidades cuanto que, pese a su formalismo y a su retoricismo, las humanidades forman parte del campo de producción cultural, y son por tanto un escenario de la lucha simbólica de todos contra todos.

7.11. La lucha de todos contra todos adquiere, en las humanidades, la forma de dos tipos de competición, una externa y otra interna. La apuesta de la competición externa es el llegar a deventar el monopolio del discurso legítimo sobre el mundo social, esto es a imponer las categorías

y las clasificaciones mediante las cuales pensamos ese mundo y lo enunciamos. La apuesta de la competición interna es el ascenso en la jerarquía profesional, que a su vez facilita el ejercicio del monopolio de la producción del discurso legítimo, de la visión autorizada, sobre el mundo social.

7.12. Así abundan en humanidades, por ejemplo, las polémicas «externas» sobre asuntos como «la posmodernidad», «el fin de los grandes relatos», «la interculturalidad», «el multiculturalismo», «el poshumanismo», «la memoria», «la literatura y el arte de minorías» (especialmente de orientación genérica), etc., asuntos que acaban filtrándose en el discurso social a través del periodismo y de la divulgación, y que incitan a las humanidades a politizarse superficialmente, pues dan una imagen parcial y bienpensante del campo político.

7.13. Además, parejos asuntos favorecen trabajos que reemplazan el rigor científico por la crítica puramente política, lo que por una parte los priva de toda utilidad política real y, por otra, tiene muy malas consecuencias científicas. En la mayoría de los casos, se trata de «inversiones» hechas por investigadores científicamente poco competentes que pretenden compensar gracias a la naturaleza política de sus temas su falta de capital científico específico.

7.14. Dicha competición externa, conducente a una politización aparente y de las apariencias, no sirve para compensar el funcionamiento ordinario de las instituciones, que gira en torno a la reproducción rutinaria y conformista de los programas de pensamiento, incluso de los de temática presuntamente inconformista.

7.15. Por si fuera poco, las polémicas de las que se nutre la competición externa entre especialistas en humanidades pueden alcanzar una violencia extrema: en ellas siempre se siente la tentación de practicar las explicaciones *ad hoc* mediante argumentos *ad hominem*, lo cual tiene de nuevo muy malas consecuencias científicas y epistemológicas.

7.16. En cuanto a la competición interna entre los especialistas de humanidades, la liza por la carrera y los cargos a ella asociados se ha vuelto total durante las últimas décadas, institucionalizándose y legitimándose gracias a la «evaluación» de la enseñanza y de la investigación, verdadero rito de vida y muerte simbólicas de los universitarios y prodigioso instrumento de control político. El control suele interiorizarse en forma de «autocontrol», y garantiza la sumisión y la explotación de sí mismos por parte de los profesores e investigadores. Huelga decir que tampoco las consecuencias científicas y epistemológicas son en este punto favorables al desarrollo de la ciencia autónoma y exigente, como puede probar una sociología objetivadora —clínica— del campo universitario.

7.17. En realidad, el horizonte político último de las humanidades, en el que se disolvería la competición interna y externa entre sus representantes, o en el que al menos se modificaría su naturaleza y sus objetivos, no podría ser otro que el de la revolución simbólica, la cual coincidiría con una *metanoia* individual (con una transformación profunda del pensamiento del sujeto que hace esa revolución).

7.18. Pero la revolución simbólica permanecerá como una utopía imposible mientras no se cumplan sus condiciones sociales de posibilidad. En efecto, para que los intelectuales pudieran transformarse y transformar el mundo gracias al pensamiento humanístico, sería imprescindible que tal transformación coincidiese con un estado de fragilidad de la estructura social, de las instituciones del orden establecido, un estado de fragilidad que las hiciera susceptibles de ser transformadas. Los cambios, individuales y colectivos, nunca pueden tener, como única causa necesaria y suficiente, el poder mítico de las tomas de conciencia y de las afiliaciones simbólicas, es decir la mera producción o el simple consumo de obras culturales, o su enseñanza, su transmisión autorizada. Y eso marca los límites de la virtual influencia, ética y política, a la par de las obras culturales y de los estudios de humanidades que las toman por objeto.

BIBLIOGRAFÍA

(PRINCIPALES MONOGRAFÍAS Y ARTÍCULOS DE PIERRE BOURDIEU DEDICADOS A LA EDUCACIÓN)

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964 [Traducción española: *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009].
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970 [Traducción española: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2008].
- BOURDIEU, Pierre. «Le racisme de l'intelligence». En *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1984, p. 264-268 [Traducción española: «El racismo de la inteligencia». En *Cuestiones de sociología*. Barcelona: Istmo, 1999, p. 261-265].
- BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Paris: Minuit, 1984 [Traducción española: *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI, 2013].
- BOURDIEU, Pierre. «L'École, démon de Maxwell?». En *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, 1994, p. 40-44 [Traducción española: «La escuela, ¿demonio de Maxwell?». En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997, p. 34-39].
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'agir, 2004 [Traducción española: *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama, 2006].
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997 [Traducción española: *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999].